

**Nagy József**

SZTE, Neveléstudományi Intézet

# Oktatási rendszerünk jövője

## *Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek*

*Az elmúlt több mint fél évszázad alatt sok és sokféle oktatási törvény, rendelet született. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett a törvény- és rendeletgyártás, újabban a ciklusváltások alkalmával az előzőeket törölték/átírták/módosították. Mindez nem segítette az oktatási rendszer eredményességének javulását. Ennek következtében oktatási rendszerünk nem segítette/segíti, inkább gátolta/gátolja gazdaságunk, társadalmunk problémáinak megoldását, fejlődését. Ezért az oktatási rendszer mindenféle fejlesztési koncepciójának meghatározó követelménye, illetve bármilyen rendszerben megvalósítandó a személyiség, a társadalom fejlődésének értékelhetően eredményesebb segítése. E szakértői funkciójú írásnak az a célja, hogy az oktatási rendszer alacsony eredményességének jellemzőit, okait és következményeit jelezze. Továbbá a lényegesen eredményesebb fejlődéssegítés lehetséges jövőjét, a folyamatos fejlesztés feladatait vázolja, és ennek érdekében a felnövekvők személyiségének eredményesebb fejlődéssegítési lehetőségeit, módjait konkrét példákkal szemléltesse a rendszerfejlesztési feladatokhoz kapcsolódva.*

### **Társadalmi következmények**

**A**z utóbbi évtizedek gyorsuló technológiai fejlődése azt jelzi, hogy az elkövetkező 15–25 évben gyökeres változások következnek be. Az elmúlt fél évszázadban a fejlett és közepesen fejlett országok mezőgazdaságában foglalkoztatott fizikai dolgozók aránya néhány százalékra csökkent, az iparban foglalkoztatott fizikai dolgozók aránya is fokozatosan és gyorsulva csökkent/csökken. Ezzel szemben a világon mindennütt növekszik a szolgáltatás jellegű ágazatokban foglalkoztatottak aránya (Nagy, 2010, 8. o., 1. ábra). Ez azzal a következménnyel jár, hogy az alacsonyan iskolázottak a társadalmak periferiájára, antiszociális gettókba szorulnak, amelyekből a nemzetközi és hazai tapasztalatok szerint alig van menekvés. Nálunk a népesség mintegy tizede él ebben a helyzetben főleg az alacsony színvonalú iskolázottság miatt. Oktatási rendszerünk bővítetten újratermeli ezt a réteget. A 8 osztályos iskolából kilépők egy jelentős százaléka nem tanul tovább, a szakiskolások mintegy negyede, harmada lemorzsolódik. Nem nehéz elképzelni, hogy a ma és a közeli jövőben a hagyományos iskolába járók jó részével és országunkkal mi történik 15–25 év múlva. Ennek a félelmetes, szociális robbanással fenyegető helyzetnek a megakadályozására nincs remény lényegesen eredményesebb iskoláztatás nélkül.

Néhány ország kivételével hol előbb, hol később ez a veszély felerősödik, ha nem sikerül gyökeresen javítani az iskoláztatás eredményességét. Nálunk ez a veszély az alacsony szociális és értelmi fejlettségük tömege és folyamatos gyarapodása miatt már jelenleg is súlyos és megoldhatatlan problémaként van jelen. Az eredményességet az

aktuális átlagos fejlettséggel szokás értékelni. Az átlag fontos jellemző, de elfedi a problémák lényegét (ennek szemléltetésére rövidesen sor kerül).

Az eddig és jelenleg is működő oktatási rendszerek képesek kifejleszteni egy szükséges réteget, amely a gyorsuló tudományos és technológiai fejlődést megvalósítja. A felnövekvő generációk mintegy kétharmada az önmaga és a társadalom számára hasznos tagként eddig be tudott és a közeli jövőben is be tud illeszkedni (kérdés, hogy 15–25 év múlva mi történik a mostani iskolázottsági színvonalú népességgel). Az igazán súlyos következmény, probléma abból származik, hogy a felnövekvő generációk mintegy tizede nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettsége miatt a társadalom perifériájára szorul, eltartottként, antiszociális cselekedetekre kényszerülőként antiszociálissá szilárduló habitusával tengeti az életét. További 10–20 százaléknyan alacsony szociális és értelmi fejlettségük miatt a gyorsuló tudományos, technológiai fejlődéshez nem tudnak kellően alkalmazkodni, a perifériára szorulás veszélyének lesznek kitéve.

### Az eredménytelenség okai és jellemzői

Tekintsük át az oktatási rendszer fenti következményekkel járó eredménytelenségének szemléltető jellemzőit, adatait. Legyen a kiinduló példa az olvasáskészség fejlődési folyamatának jellemzése, majd az általános érvényű következtetéseket szemléltető fejlődési adatok felidézése.

Nagy (2010) 25. fejezetének (376–391. o.) és a fejezet két utolsó ábrájának (73. és 74., 389. és 390. o.) felhasználása szemlélteti az olvasáskészség fejlődési folyamatának jellemzőit. Az átlagos fejlődés a 2. évfolyamon 48, a 4. évfolyamon 60 százalékpont. A fejlődési görbe az 5–6. évfolyamon ellaposodik, mindössze 2 (évi 1) százalékpont a fejlődés, a 10. évfolyamon 68, vagyis az évenkénti fejlődés mintegy másfél százalékpontnyi. Ezek szerint a felső tagozat kezdetén rendkívül lelassul (gyakorlatilag leáll) a fejlődés, és a közoktatás végéig igen alacsony szinten marad (a rendkívül súlyos következmények ismertetésére rövidesen sor kerül).

Az imént szó volt arról, hogy az átlag elfedi a probléma lényegét. A 74. ábra a tanulók fejlődésbeli különbségeit mutatja. Az alapvető készségek, képességek, fogalomrendszerek, motívumrendszerek optimális fejlettségét, használhatóságát, a mérésekhez szükséges kritériumorientált diagnosztikus eszközöket ki lehet dolgozni. A kritériumhoz viszonyítva meg lehet határozni az elért különböző fejlődési szinteket.

Az olvasáskészség esetében a fejlődés előkészítő szintje a 45 százalékpont alatti eredmény. Ez az analfabetizmus szintje: még a silabizáló olvasás sem működik megfelelően. A kezdő szint a 45–54 százalékpontos eredmény. Ez a silabizáló olvasás, vagyis a funkcionális analfabetizmus jellemzője. A haladó szintet az 55–64, a befejező szintet a 65–80 százalékpontos, az optimális szintet pedig a 80 százalékpont fölötti eredmény mutatja. A 8. évfolyamon az analfabéták aránya 8, a funkcionális analfabétáké 13 százalék. Az évjáratok 21 százaléka alig használható olvasáskészséggel kényszerül leélni az életét. A 10. évfolyamon (valamennyi iskolatípus együtt) a tanulók 5, illetve 11, összesen 16 százalékanak alig használható az olvasáskészsége. Ezek a szintek főleg a szakiskolásokat jellemzik: a nagyarányú lemorzsolódás után megmaradó tizedikes szakiskolás tanulók olvasni alig tudóinak aránya 24 százalék. Ugyanakkor már a 2. évfolyamon van 1 százaléknyi (ezernyi) tanuló, akik elérték az olvasáskészség optimális fejlettségi szintjét, és 12 százaléknyan a befejező szintet. Vagyis 13 százaléknyi tanuló már második korában jól tud olvasni. Ezzel szemben a jól olvasó nyolcadikosok aránya csak 61, a tizedikeseké pedig 68 százalék (ezen belül a tizedikes gimnazistáknak is csak 75 százaléka rendelkezik jól használható olvasáskészséggel). A szövegértési problémák jórészt az alacsony szintű olvasáskészség következményei.

Sajnos a fenti helyzetkép általában jellemző a szociális és az értelmi fejlettség létfontosságú képességeire, készségeire, ismeret- és motívumrendszereire. A fejlődési folyamatok és a hazai hagyományos keresztmetszeti 5–10 éves fejlődési folyamatainak mérései azt a nagyon fontos tényről szemléltetik (mint az olvasáskészség esetében megismerhettük), hogy az alapvető készségek, képességek 5–10 éves lassú folyamatos fejlődést mutatnak. Ez alatt a hosszú idő alatt sem valósul meg a tanulók jelentős hányada esetében az optimális elsajátítás. A legegyszerűbb készségek kivételével a fejlődésmérés adatai ezt a helyzetet mutatják (lásd például: Nagy, 2010, 4., 47., 49., 50–52. ábrák a 18., 277., 289., 290., 293–294. oldalakon).

A hagyományos iskola témánként haladva (a szokásos szakzsargonral szólva) „letanítja” az előírt/megválasztott ismereteket, tanítja, gyakoroltatja a soron következő készséget, és értékeli, minősíti az eredményeket. Ezután függetlenül az elért eredmények színvonalától, következik az újabb téma, újabb készség (ez az „abbahagyás stratégiája”). Ennek következtében a mindenki számára szükséges színvonalú szociális és értelmi fejlettségi szint nem valósulhat meg. A jeles tanulóknál jól fejlődnek az alapvető készségek, képességek is a tanított tananyag alapos elsajátításának köszönhetően (belátható, hogy mindenki jeles tanulóvá válása lehetetlen). Például a jeles tanulók rendszerező és elemi kombinatív képességének fejlettsége a 8. és a 10. évfolyamon 72 és 78, illetve 91, 95 százalékpont, az elégséges tanulók eredménye 40, 45, valamint 48, 61 százalékpont (Nagy, 2010, 81. és 89. ábra, 417. és 433. o.). Az oktatási rendszer eredményességének olyan megvalósulására van szükség, amelyben a létfontosságú tudásrendszerek és motívumrendszerek sokéves, folyamatos kritériumorientált dominánsan szándékos (a pedagógus számára tudatos) indirekt fejlődésszorgatása (Nagy, 2010, 57. ábra, 346. o.) lehetővé válik a tananyagok sajátos tanítása, tanulása által.

Néhány ország kivételétől eltekintve az oktatási rendszerek nem tudják kezelni a felnővekvők közötti fejlődésbeli különbségeket, nem csökkentik, hanem lényegesen növelik a szociális és értelmi fejlődési különbségeket. Ez a probléma a hagyományos oktatási rendszerrel megoldhatatlan. Ennek nagyon szilárd szemléletbeli és rendszerbeli okai vannak. A hagyományos oktatási rendszerben a felnővekvők közötti fejlettségbeli különbségeket adottként kezeljük. Vannak okos, átlagos és buta/gyenge, szorgalmas/engedelmes és lusta/engedetlen, sikeres/eredményes és sikertelen/eredménytelen, rendes/jól nevelt és rendetlen/neveletlen tanulók, proszociális (együttérző, együttműködő, megértő, segítőkész) és antiszociális (erőszakos, hatalmaskodó, verekedő, zsaroló) tanulók. Ezek a különbségek adottak és általában (a kivételektől eltekintve) nem változnak, nem csökkennek, nem javulnak, inkább növekszenek, romlanak. Nézzük a tényeket, adatokat.

A hetvenes évek elején végzett kutatás szerint az első évfolyam végén elért tanulmányi eredmény és a nyolcadik évfolyamon elért tanulmányi eredmény közötti korreláció 0,86 (Nagy, 1972, 40. o.). Ez azt jelenti, hogy a fejlettség induló szintje a túlnyomó többség esetében eleve meghatározza a továbbtanulási szándékot és lehetőséget, a tanuló jövőjét, sorsát. Már az indulásnál jórészt meghatározott, hogy kikből lesznek a 10 százaléknál perifériára szoruló felnőttek, és kik lesznek azok, akik a gyorsuló technológiai fejlődéshez nehezen vagy alig képesek alkalmazkodni. Az iskolába lépők közötti fejlettségbeli különbség  $\pm 2,5$  év (kihagyva a félszázaléknál súlyos értelmi fogyatékosokat és a félszázaléknál különlegesen fejletteket). Ez az ötévnapi fejlettségbeli induló különbség 16 éves korig duplájára növekszik (gondoljon a tisztelt olvasó egy többszörös évisméltó, az általános iskolából túlkorosként lemorzsolódó 16 éves és egy 16 éves jeles gimnáziumi tanuló közötti fejlettségbeli különbségre). Az eredménytelen iskolakezdés az első nagyon súlyos következményekkel járó probléma, amivel a hagyományos oktatási rendszerek nem tudnak mit kezdeni.

Sok évtizedes tapasztalatok és kutatások bizonyítják, hogy a tanulók fejlettség szerinti szétválasztása homogén csoportokba, osztályokba, iskolákba nem vezet eredményre,

ellenkezőleg: az alacsony fejlettséggel iskolába lépők különválasztása, szegregációja, évisméltése következtében szociális és értelmi fejlődésük tovább romlik. Itt nem a fogyatékkal élők különválasztott fejlesztésének helytelenítéséről van szó (bár sokféle kísérlet és megoldási mód létezik, melyek szerint a nagyon súlyos esetek kivételével az integrálás a fogyatékosok számára is és a többség számára is főleg a szociális fejlődésük szempontjából előnyös).

A korábban idézett adatok alapján a felső tagozatba belépve az átlagos fejlődés lelassul, amit legszemléletesebben a 85–89. ábrák mutatnak (Nagy, 2010, 430–433. oldal). A tanulók negyede, harmada olyan alacsony szintű fejlettséggel lép be az ötödik évfolyamba, hogy a szaktantárgyi oktatásra alkalmatlanok. Szociális és értelmi fejlődésük lelassul, tizedük, illetve negyedük esetében stagnál. Az alsó és a felső tagozat közötti váltás

második nagyon súlyos következményekkel járó probléma, ami nagymértékben hozzájárul a perifériára szoruló rétegek újratermeléséhez, növekedéséhez.

*A korábban idézett adatok alapján a felső tagozatba belépve az átlagos fejlődés lelassul, amit leg-*

*szemléletesebben a 85–89.*

*ábrák mutatnak. A tanulók negyede, harmada olyan alacsony szintű fejlettséggel lép be az ötödik évfolyamba, hogy a szaktantárgyi oktatásra alkalmatlanok. Szociális és értelmi fejlődésük lelassul, tizedük, illetve negyedük esetében stagnál. Az alsó és a felső tagozat közötti váltás a második nagyon súlyos következményekkel járó probléma, ami nagymértékben hozzájárul a perifériára szoruló rétegek újratermeléséhez, növekedéséhez.*

A harmadik nagyon súlyos következményekkel járó probléma a tanulók szelekciója a 8. évfolyamot követően: szétválasztása a gimnáziumokba, a szakközépiskolákba, a szakiskolákba és a lemorzsolódókra, a tovább nem tanulóokra. Ez elsősorban a szakiskolákat, a szakképzést, a szakiskolásokat sújtja. Mint a fenti adatok mutatták, a 8. osztályból kilépők mintegy tizede nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettséggel lép be a szakiskolákba. Ezek jó része lemorzsolódik. A megmaradók szociális és értelmi fejlettségének átlaga a felső tagozat 5-6. évfolyamos tanulók átlagos fejlettségének felel meg (a szemléltető adatokat lásd: Nagy, 2010, 76–81., valamint 85–89. ábra, 406–433. o.). Ez azt jelenti, hogy a tizedikes szakiskolai tanulóknak csak mintegy a fele: az átlagnál fejlettebbek, jóval fejlettebbek tudnak a mai igényeknek megfelelő, használható szakképzettséget szerezni. A gyors technológiai fejlődéshez már nehezen vagy egyáltalán nem lesznek képesek alkalmazkodni. Ez a súlyos probléma annyira akadályozta a szakképzés

eredményességét, hogy az általános értelmi fejlődés alacsony színvonalát a közismereti tantárgyak oktatásának beiktatásával próbálják pótolni. Sajnos ez a több éve működő rendszer kudarcot vallott. A szakiskolás tanulók többsége már az általános iskolában sem volt képes a közismereti tantárgyakból kellően okulni, a folyamatos sikertelenség miatt közömbössé, szembenállóvá vált. A szakiskolában, ahová a szakmatanulás érdekében iratkoztak be, a közismereti tárgyak tanulása még ellenszenvesebbé válik. A nagyarányú lemorzsolódásnak ez az alapvető oka. Újabban a régi rendszer visszaállítása, vagyis a közismereti tárgyak kiiktatása kerül napirendre, de ezzel nem lehet megoldani a szakoktatás problémáját. A problémát nem a szakiskolai közismereti tárgyak okozzák, hanem a szakiskolába lépők nagy részének rendkívül alacsony szociális és értelmi fejlettsége. A hagyományos általános iskola régen is, most is és a jövőben is a végzősök negyedét, harmadát a fentiekben jellemzett színvonalon bocsátja ki. Vagyis az eredményes megol-

dás csak az lehet, hogy az általánosan képző évfolyamok elegendően magas fejlettségű tanulókat adjanak a szakképzés számára is.

### **A folyamatos fejlődéssegítés létfontosságú feladatai**

Az eddigiek értelmében az oktatási rendszer eredményességének lényeges, gyökeres javulása mára sorsdöntő szükségletté vált, ami a fentiekből következően két létfontosságú, jelentőségű, egymást feltételező, együtttható probléma, feladat folyamatos megoldását, megvalósulását feltételezi. Az egyik feltétel: a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés megvalósítása (a tudás- és motívumrendszer létfontosságú komponenseinek évekig, évtizedig tartó folyamatos fejlődéssegítése a tantárgyi tartalmak sajátos tanításával, tanulásával függetlenül attól, hogy a tanuló hány éves, hányadik évfolyamra jár). A másik feltétel: az oktatási rendszer fejlődést gátló szakaszainak feloldása (az iskolakezés, az alsó és felső tagozat közötti átmenet, valamint a 8. évfolyam utáni továbbtanulási szelekció negatív hatásainak lényeges csökkentése).

Mint a felidézett adatok szemléltették, a hasonló életkorú, a többiekkel egy évfolyamra, egy osztályba járó tanulók között nagyok és növekednek a fejlettségbeli különbségek mind az átlagos fejlettséget és mind a különböző sajátos fejlettségi jellemzőket tekintve. Ez természetes és előnyös. Egy állatfaj, egy nép, egy csoport annál eredményesebben tud alkalmazkodni a különböző feltételekhez, változásokhoz, annál többféle problémát, feladatot tud eredményesen megoldani, minél különbözőbbek a tagjai. Vannak azonban olyan öröklött és tanult általános tulajdonságok, amelyek fejlettségi szintje az általános eredményesség mellett a speciális tulajdonságok eredményességének is feltételei. Ezek a személyiség általános létfontosságú pszichikus komponensei. Ilyen például a szemléltetésül jellemzett olvasáskészség.

Az azonos évfolyamú csoportba, osztályba járó felnővekvők heterogenitása, szélsőséges fejlettségbeli különbségei miatt a hagyományos oktatási rendszer nem tudott és nem tud a szükséges eredményességgel működni. Mint a fentiekben már volt róla szó, a több mint egy évszázada folyó kísérletek, alkalmazások a különbségek, a heterogenitás kiiktatásával, csökkentésével (szegregációval, homogén csoportok, osztályok, iskolák létrehozásával) az eredményesség javítását szolgálták és szolgálják ma is. Ám csak a legfejlettebbek körében javul az eredményesség. A többség esetében a szegregáció nem javítja, a legkevesebb fejlettek esetében pedig csökkenti az eredményességet).

Létezik harmadik lehetőség, feltétel is: annak felismerése és elismerése, hogy a fejlettségbeli különbségek jórészt fejlődésbeli fáziskülönbségek. Carroll (1963) híressé vált modellje a szükséges és a felhasznált/felhasználható idő megkülönböztetésével jellemezte az iskolai tanulást. Különböző okok miatt egyeseknek kevesebb, sokkal kevesebb, másoknak több, sokkal több időre van szüksége ugyanannak az elsajátítására, fejlődési folyamatainak a megvalósulására. Ha mindenki hasonló mennyiségű idővel rendelkezik (a hagyományos oktatási rendszerek így működnek), akkor az eredményesség szükségszerűen különböző, lényegesen különböző lesz. E közhelyszerű evidencia jelentőségét a fejlődési fáziskülönbség (fáziskésés, átlagos időszükséglet és fáziselőny) szemléletesen mutatja. Mindenki számára nyilvánvaló tapasztalat például, hogy egyesek korábban és rövidebb idő alatt tanulnak meg járni, beszélni. Ettől függetlenül, aki később és hosszabb idő alatt tanul meg járni, beszélni, abból még lehet gyalogló bajnok, kiváló szónok. Ez a fejlődési fáziskülönbség, amelynek figyelembevételével, a lehetőségek hasznosításával, az évekig tartó folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítéssel lehetővé válik a szociális és az értelmi fejlettség létfontosságú komponenseinek optimális elsajátítása minden ép értelmű felnővekvő számára (a megvalósulás lehetőségeit és tennivalóit lásd az eredményességet akadályozó fent említett három gát folyamatos feloldását eredményező rendszerfejlesztési tennivalókhoz kapcsolódva).

## Az eredményesebb iskolakezdés megvalósulását szolgáló folyamatos fejlődéssegítő feladatok

Amint a fenti adatok szemléltetik, az iskolába lépők szélsőséges fejlettségbeli különbségei miatt a kevésbé, legkevésbé fejlettek számára az eredményes iskolakezdés lehetetlen. Ennek következtében ezek a gyerekek felnőttként nagy valószínűséggel egyre nagyobb arányban a mai és jövőbeni társadalom periferiájára szorulnak, eltartottként, antiszociális habitusúvá válva kénytelenek leélni az életüket. A kezelhetetlen szélsőséges heterogenitás a fáziselőnnel iskolába lépők számára is hátrányos, eredményesebb fejlődésüket lassítja. Ezért alapvető érdek, cél és rendszerfejlesztési feladat, hogy minden ép értelmű tanuló számára lehetővé váljon az eredményes iskolakezdés.

A hagyományos szemléletmóddal és a szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségek miatt az eredményesebb iskolakezdés megvalósíthatatlan. Mint erről már szó esett, a szelekciós oktatási rendszerek, csoportok, osztályok, iskolák homogenizálása, szegregálása (az évszázados tapasztalatok szerint) nem segíti elő a kevésbé fejlettek eredményes iskolakezdését. Eddig és a közeljövőben a hagyományos oktatási rendszerek a szükséges magasan képzett rétegeket produkálni tudták és tudják szelektív, szegregáló oktatási rendszer és oktatási, nevelési módszerek esetén is: tehetségkiválasztással és elit iskolákkal, a magániskolák működtetésének lehetőségével. Kérdéses, hogy az induló és növekvő fejlettségbeli különbségek szegregációja meddig teszi lehetővé az egyre magasabb fejlettségű szükséges, gyarapodó rétegek kifejlődését. Az eredményes iskolakezdés segítheti a szegregáció, a szelekció fokozatos csökkenését, felszámolását is, és ez által a tehetségkiválasztás nagyobb meritésű, eredményesebb működését is. Nálunk, Magyarországon az eredményes iskolakezdés érdekében az oktatási rendszer alábbi létfontosságú folyamatos fejlesztésének megvalósítására van szükség.

A hároméves óvoda, a hatéves életkorban kezdődő iskola és a rugalmas beiskolázási rendszer nem szorul átalakításra. Ebben a szervezeti keretben meg lehet oldani az eredményes iskolakezdést. Az óvodai férőhelyek, az óvodáztatási arányok nálunk világviszonylatban magasak. Ebből kiindulva néhány év alatt megoldható lenne, hogy minél előbb minden gyereket be tudjon fogadni a rendszer, és ne legyenek túlszűfolt óvodai csoportok, elemi iskolai osztályok. Vagyis: az eredményességet segítő csoportlétszámokkal működjön a rendszer, a kistélepeken is legyen óvoda, és az első három évfolyamon iskola. Ez a feladat bármilyen oktatásfejlesztési koncepció esetén az eredményes iskolakezdés kiinduló előfeltétele.

Az etológia különbséget tesz csoportosulás (aggregáció) és csoport között. A csoportosulás strukturálatlan egység. Az óvodai „csoportok” és az iskolai osztályok (a kevés kivételtől eltekintve) csoportosulások. A csoport ezzel szemben strukturált egység. Ez azt jelenti, hogy a (kétszintű/egyszerű) csoport elemi csoportokból szerveződik, az elemi csoportoknak vannak (például félévénként/néhány-havonként választással cserélődő) vezetőik. A kétszintű csoportoknak vannak választott vezetői (és például az elemi csoportok vezetőiből álló) vezetőségei. Az oktatási rendszerek intézményei háromszintűek: elemi, egyszerű/kétszintű és összetett/háromszintű szerveződésként létezhetnek, működhetnek. Az óvodai csoportok és az iskolai osztályok elemi csoportokból szerveződő egyszerű csoportok lehetnek. Az egyszerű/kétszintű csoportok az óvoda, az iskola összetett/háromszintű csoportjaiban működhetnek (a mamutiskolák több háromszintű összetett csoporttá szerveződhetnek). Gyermekekben az óvodák, az elemi iskolák még nem képezhetnek összetett/háromszintű csoportot.

A lényegesen eredményesebb szociális és értelmi fejlődés alapvető feltétele és eszköze az elemi csoportokból szerveződő egyszerű csoportok működése, működtetése (Nagy, 2010, 222–226. o.). Az egyre gyorsabban terjedő jól motivált és eredményes kooperatív

tanulás tulajdonképpen elemi csoportokkal működő egyszerű csoporttal valósul meg (a hatalmas szakirodalomból magyarul lásd például: *Kagan, 2004; Benda, 2007*).

A szociális és értelmi fejlődést segítő csoportos, kooperatív tanulási funkciójú tevékeny tanulás eredményes fejlesztő hatása az óvodai csoportok és az iskolai osztályok megfelelő csoportméretekkel és szerveződéssel valósulhatnak meg. Ennek érdekében az óvodai csoportok és iskolai osztályok gyermekkorban elemi (egyszintű) és egyszerű (kétszintű) csoportokká szervezendők. Ez a szerveződés egyúttal az előnyös csoportlétszámokat/osztálylétszámokat is meghatározza (ami szemben áll a „minél kisebb létszámú a csoport/osztály, annál jobb” téves szemléletmóddal).

MINIMUM	O P T I M U M	MAXIMUM
9 10 11	12 13 14 15 16 17 18 19 20	21 22 23 24

Elméleti és gyakorlati indokok alapján (a csoportméret pedagógiai jelentőségével kapcsolatban lásd: *Nagy, 2010, 226–229. o.*) az elemi csoportok minimális létszáma 3, optimális létszáma 4, maximális létszáma 5–6 (a maximális létszám 4–8 éves kisgyermekkorban csak egészen kivételes esetekben alkalmazandó). Az egyszerű csoportokban (óvodákban, iskolai osztályokban) az elemi csoportok minimális száma 3, optimális száma 4–6, maximális száma 7–8 (az elemi csoportok maximális száma kisgyermekkorban kivételesen használható). Mindebből adódóan az egyszerű csoportok (óvodai csoportok, iskolai osztályok) minimális létszáma 9–11, optimális létszáma 12–20, maximális létszáma 21–24, mint a fenti szemléltető összefoglalás mutatja (a 24 főnél nagyobb létszámú túlszűfolt csoport akadályozza az eredményes fejlődéssegítést).

Magyarországon sok olyan kistelepülés van, ahol évfáratonként kevesebb, mint 9–11 óvodás, kisiskolás gyermek van. Ezekben a településeken a meglévő rendszer szerint nem lehet óvodát, elemi iskolát működtetni. Nemcsak gazdaságossági okok miatt, hanem azért sem, mert a túl kicsi csoportok nem előnyösek a szociális fejlődés szempontjából. A 3–8 éves kisgyermek bontakozása nagyobb településeken, vagy az oda utaztatás nemcsak a tetemes költségek miatt elönytelen, hanem ebben az életkorban nevelési szempontból is problematikus, sőt veszélyes is lehet.

Az utóbbi évtizedekben az „osztatlan iskola” tabuvá vált. Ez általában véve érthető és követhető szemléletmód. Ám kisgyermekkorban az életkor szerinti osztatlan óvodai, az iskolai egyszerű csoportok előnyös megoldások olyan településeken, ahol a gyermekek száma évenként átlagosan mindösszesen nem több, mint 6 fő (4–8 fő). Vagyis az óvoda 3, valamint az elemi iskola első 3 évfolyamának összevonásával 12–18 fős összevont egyszerű csoportok működtethetők. Magyarországon eredményesen működnek az osztatlan óvodák (ennek egyik feltétele a 12–18 főnél nem nagyobb létszám). Ennél néhányval több gyerek esetén a 3 évfolyamból két osztatlan csoport képezhető. A hatvanas-hetvenes években, amikor még viszonylag sok osztatlan iskola létezett, különböző empirikus kutatások alapján az adódott, hogy az első három évfolyam osztatlan osztályában jobbak az eredmények, mint az osztott falusi iskolákban. A 4. évfolyam esetében már megszűnt az előny, az 5. évfolyamtól kezdve pedig lényegesen lecsökkent az osztatlan osztályok eredményessége (a hatvanas években még a felső tagozaton is voltak osztatlan osztályokkal működő iskolák).

Összefoglalva: A kistelepülésen a fenti létszámokkal 1–2 osztatlan óvodai csoportot és az első három iskolai évfolyamból 1–2 osztatlan iskolai osztályt célszerű működtetni 1–2 óvónővel és dadával, 1–2 tanítóval és asszisztenssel. Az osztatlan csoportokban/osztályokban végzendő eredményes munkához szükséges felidézni, korszerűsíteni a nagyon részletesen kidolgozott osztatlan oktatási/nevelési módszereket. Ha évfáratonként csak néhány kisgyerek van a településen, amelyből nem jön össze legalább 12 fős osztatlan csoport/

osztály, és mivel a 4. évfolyamtól kezdődően az osztatlan osztályok nem alkalmazandóak, az utaztatás (személyautó, mikrobusz), esetleg kivételesen a heti ötnapos bentlakás alkalmazható. (Kísérletekkel ellenőrzendő, hogy néhány óvodáskorú esetében a nem dolgozó gyermekes édesanya családjához vitt gyermek fejlődése megfelelően alakul-e).

A teljes óvodáztatást az eredményesség érdekében nem szükséges kötelezővé tenni. Azt viszont el kell érni, hogy a nagy fejlődési fáziskésésű, 4–5 éves hátrányos helyzetű gyermekek feltétlenül járjanak óvodába. A mindenkire kötelező vagy a nem kötelező egész napos óvoda és iskola egyaránt megfelelő szervezeti keret a szükséges eredményesség javítása szempontjából. A szükségleteknek megfelelően továbbfejlesztett napközis óvodáztatás és iskoláztatás lehetőségének a biztosítása és előnyös, vonzó működtetésének megvalósítása a jelentős fejlődésfázis-késéses gyermekek számára a jelenlegi választható egésznapos iskoláztatásának működtetése is megfelelő rendszer az eredményes iskolakezdés megvalósításához. Az óvoda 3 évfolyamán és az iskola első 3 évfolyamán működő rendszer ilyenné fejlődése megfelelő szervezeti keret lehet.

Ebben a szervezeti keretben megvalósítható a sikeres iskolakezdés a jelentős fejlődési fáziskésésű gyermekek esetében is. Ennek érdekében szükséges: (a) A létfontosságú konkrét tartalmú pszichikus komponensek diagnosztikus, kritériumorientált értékelése. (b) A szándéktalan önjutalmazó (intrinzik, lásd: *Józsa*, 2007, 27. o.) motivációjú tevékeny indirekt tanulás (*Nagy*, 2010, 57. ábra, 346. o.). (c) A szándékos (a pedagógus számára tudatos) indirekt kritériumorientált tevékenykedtető folyamatos fejlődéssegítés. (d) A jól motiváló, hatékony fejlődéssegítés szervezése és megvalósítása. (e) A kísérletek, az alkalmazások eredményeinek ismerete, hasznosítása, a rugalmas beiskolázás hatékony működtetése.

### **Konkrét tartalmú létfontosságú pszichikus komponensek diagnosztikus, kritériumorientált értékelése**

A konkrét tartalmú pszichikus komponens értékelése azt jelenti, hogy a lényegesen eredményesebb iskolakezdés érdekében azoknak a motívumoknak, szokásoknak, készségeknek és képességeknek a fejlődését mérjük és segítjük, amelyek az elemi iskolai elszámítás előfeltételét képezik. Nem az intelligencia, a memória, a figyelem és hasonló, sajátos tartalomhoz nem kötött tulajdonságokat mérjük, mint az iskolaérettség esetében, amelynek eredményei csak a minősítésre használhatók. A konkrét tartalmak mérési eredményeinek (indexének) korrelációja az iskolaérettség méréseire használatos intelligenciatesztek indexével (összevont mutatóival) 0,9 (*Gerebenné, Nagy és Vidákovich*, 1989, 103–116. o.). Vagyis a DIFER-index (a rövid változata is) ugyanazt az általános fejlettségi szintet mutatja, mint több intelligencia teszt összevont indexe, miközben az eredményes iskolakezdéshez szükséges tartalmak diagnosztikus fejlődési szintjét, a további tennivalókat is megismerhetjük.

Az eredményes iskolakezdés konkrét feltételei például: a szociális fejlettség meghatározható tartalmai (motívumai, szokásai, készségei); a kommunikáció fejlődésének szükséges előfeltételt jelentő pszichikus komponensei (beszédhanghallás, beszédtechnika, szókincs, írásmozgás-koordináció); a tapasztalati szintű gondolkodás elemi pszichikus komponensei (mint a tapasztalati következtetés, összefüggés-kezelés, elemi rendszerező képesség); a matematika eredményes tanulásának kritikus előfeltétele az elemi számolási-készség. Mindezek alacsony szintű fejlettségével a hagyományos elemi iskolában nem lehetséges az eredményes iskolakezdés (lásd a DIFER programcsomagot, tesztrendszerét és módszertani könyvsorozatát, amely a tapasztalatok/kutatások alapján folyamatosan továbbfejlesztendő).

A folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés feltétele, hogy ismerjük a fejlesztendő pszichikus komponensek diagnosztikus országos fejlődési folyamatait és az optimális elsa-



járitás kritériumait, hogy megismerhessük, nyomon követhetővé tegyük az egyéni fejlődési mutató füzet segítségével valamennyi 4–8 éves gyermek egyéni fejlődési folyamatait. Ennek eszközei több évtizedes kutató/fejlesztő munkával rendelkezésre állnak, használatuk folyamatosan terjed, az Oktatási Hivatal országos felméréseket szokott végezni.

Az eredményes iskolakezdés érdekében a következő rendszerfejlesztést kell megvalósítani. A tanév elején minden négyéves gyermek diagnosztikus fejlődési fáziskülönbségét meg kell ismerni, és az eredményt az egyéni fejlődési mutató füzetbe rögzíteni kell. Minden létfontosságú pszichikus komponens fejlettségét külön teszttel lehet mérni. Az ilyen tesztekkel készült egy összevont rövid változat (a használatát és megbízhatóságát lásd: Józsa, 2004, 108–117. o.). Ezzel a rövid változattal egy gyermek általános fejlettségét 5–8 perc alatt fel lehet mérni. A mérést a pedagógusok egy-két órányi csoportos továbbképzés segítségével el tudják végezni. Azok a gyerekek, akik a rövid teszten 50 százalékpontonál kevesebbet érnek el, egy évnél nagyobb fejlődési fáziskésésűek. Az ilyen négyéves gyermekek országos aránya 15–20 százalék. Előnyös helyzetű körzetekben várhatóan csak néhány százaléknál, a halmozottan hátrányos helyzetű körzetekben 50 százaléknál több ilyen gyermek is lehet. El kell érni, hogy ezek a gyermekek rendszeresen járjanak óvodába, lehetőleg napközisbe, napközis iskolába, és teljes ellátásban részesüljenek.

A témánkénti részletes diagnosztikus mérést a 60–70 százalékpont fölötti eredményt elérő négyéves gyermekek esetében (arányuk országosan 40–50 százalék) nem szükséges elvégezni. A fáziskéséses gyerekek esetében a fejlődéssegítés eredményessége érdekében a pedagógus dönti el, hogy kinek, melyik teszttel, tesztekkel mérve kíséri figyelemmel a fejlődési folyamatait. A teljes körű mérés a rövid teszttel az óvoda befejezésekor is elvégzendő. Ebből az óvónő, az óvoda, a gyermek és a szülő megismerheti az elért fejlődési szintet.

Az iskolába lépő gyermek fejlődési mutató füzetét a tanító megkapja, aminek ismeretében a fejlődéssegítést eredményesebben végezheti. Akinek a fejlődési mutató füzetét a tanító nem kapja kézhez, ilyen esetekben a tanév elején elvégzi a rövid DIFER-rel a mérést. Akik 70 százalékpont alatti fejlettséggel lépnek be az iskolába, azoknál a mérést az első évfolyam végén, akik ekkorra sem érték el a 80 százalékpont fölötti eredményt, azok esetében a mérést a 2. évfolyam végén is el kell végezni. Az eredményesebb fejlődéssegítés érdekében a tanító maga dönti el, hogy mikor melyik részletes teszttel végez méréseket. Az országos helyzetkép, az eredményesség alakulásának, változásának megismerése, a folyamatos javulás érdekében elvégzendő kutatási, fejlesztési, továbbképzési tennivalók tisztázása érdekében az Oktatási Hivatal rendszeresen országos reprezentatív

---

*Az utóbbi évtizedekben az „osztatlan iskola” tabuvá vált. Ez általában véve érthető és követhető szemléletmód. Am kisgyermekkorban az életkor szerinti osztatlan óvodai, az iskolai egyszerű csoportok előnyös megoldások olyan településeken, ahol a gyermekek száma évenként átlagosan mindösszesen nem több, mint 6 fő (4–8 fő). Vagyis az óvoda 3, valamint az elemi iskola első 3 évfolyamának összevonásával 12–18 fős összevont egyszerű csoportok működtethetők. Magyarországon eredményesen működnek az osztatlan óvodák (ennek egyik feltétele a 12–18 főnél nem nagyobb létszám). Ennél néhányval több gyerek esetén a 3 évfolyamból két osztatlan csoport képezhető.*

---

méréseket végezzen az óvoda 2. évfolyamának elején, a 3. évfolyam végén, valamint az iskola 2. évfolyamának végén (részletesebben lásd: Nagy, 2008).

### **Szándéktalan önjutalmazó indirekt tevékeny tanulás**

A fenti szervezeti keretek működtetésével a folyamatos kritériumorientált, jól motivált tevékeny fejlődéssegítés (a készítő, segítő pedagógiai kultúra jellemzőit és szélsőséges megnyilvánulásait illetően lásd: Nagy, 2010, 5. ábra, 37. o.) megvalósításának alapvető jellemzői a következők. A fejlődéssegítés a fejlesztéstől, a hagyományos oktatástól abban különbözik, hogy gyermekkorban dominánsan egyéni, páros, csoportos tevékeny tanulás ('learning by doing') megvalósulását segíti, és optimális önjutalmazó (intrinzik) motívumot hoz létre, működtet. A szándéktalan tanulási aktivitás/tevékenység azt jelenti, hogy a gyermekek nem tudatos szándékkal végzik, hanem a helyzet, a szituáció, a nem tudatosult motiváció hatására. Az indirekt tanulás esetén a tevékenységet nem a tanulás érdekében, hanem a tevékenység tartalmi céljaiért, a létrejövő élményeiért végzik. Kisgyermekkorban döntően ilyen aktivitás, tevékenység, cselekvés eredményeként valósul meg a tanulás. Az óvodákban jelenleg is jórészt ilyen tanulás folyik. Az iskola első évfolyamain is alkalmazandó ez a tanulási mód.

Az egyéni, páros, csoportos tanulás és tanulásegítés azt jelenti, hogy ennek szervezeti kereteit, tárgyi/tartalmi feltételeit létrehozzuk és használjuk. Korábban szó volt az elemi csoportokból szerveződő csoportokról/osztályokról, azok szerveződéséről, létszámairól. Most ezek működtetésének tárgyi feltételeit célszerű felidézni. Az óvodában 4–6 négyzetes kisasztalt a falak mellé úgy kell elhelyezni, hogy a terem közepe üres maradjon (ez jelenleg a legtöbb óvodában így van). Ma még az iskolai osztályok túlnyomó többségében padosorok vannak, amelyek elszigetelik egymástól a tanulókat, lehetetlenné teszik a szociális fejlődést segítő együttélő, együttműködő szociális aktivitást. Az elemi iskolában is nagy szükség van arra, hogy a tanterem közepe üres legyen (ennek funkciójáról és használatáról rövidesen szó lesz). Az iskolai osztályban a szokásos kétszemélyes padokat párosával, egymás hátával összetolva helyezhetjük el úgy, hogy a végei a tábla felé nézzenek. Ezáltal olyan ülésrendet kaphatunk, amely lehetővé teszi az egyéni, a páros, az elemi csoportos kooperatív tevékeny tanulást, és a frontális osztálymunkát is.

Az óvodai/iskolai terem üres közepe pedig teret ad a naponta többször ismétlődő néhány perces felfrissítő, élvezetes testmozgásnak, a mozgásos, testbeszéd, kórusoló/felelő közös aktivitásoknak/tevékenységeknek, mondókák, rövid szövegek, versek, énekek közös mozgásos, testbeszéd kórusoló/kántáló használó gyakorlásának. Az ilyen, örömmel végzett néhány perces aktivitások évek alatt több száz mondóka, rövid vers, ének, szöveg szilárd elsajátítását eredményezik, ami jelentősen hozzájárulhat az anyanyelv fejlődéséhez és tartalmával, a közös aktivitásoknak köszönhetően a szociális fejlődéshez is. Az üres középű tér lehetővé teszi a néhány percnél hosszabb élvezettel, örömmel, szívesen végzett csoportos aktivitásokat is. (Ezekről később lesz szó.)

### **Szándékos indirekt tevékenykedtető folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés**

A fejlődéssegítés rövid értelmezése már megtörtént. A fejlődéssegítés a pedagógiai aktivitások szempontjából a gondozás, a nevelés, az oktatás, a tanítás, a képzés gyűjtőfogalma. A folyamatos fejlődéssegítés azt jelenti, hogy a létfontosságú pszichikus komponenseket a gyerekek legkülönbözőbb funkciójú, tartalmú aktivitásával, tevékenységével működtetjük, gyakoroltatjuk. A kisgyerekek nem tudják, nem tudhatják, hogy például egy játék során, a gyurmázással, mesehallgatással, beszélgetéssel stb. milyen kritikus pszichikus komponenseket működtetnek, gyakorolnak. A pedagógusnak viszont szándékosan kell megválasztania, hogy milyen tevékenység végzését segíti (szervezi, teszi

lehetővé, működteti), hogy a gyermek motivált tevékenységével a kívánt kritikus komponenseket indirekt módon használja, ezáltal szándéktalan indirekt tanulás valósuljon meg. (Későbbi életkorban a szándékos direkt tanulássegítés a tanulót abban is segíti, hogy sejtse, tudja, értse: az aktivitását a tanulás érdekében végzi.) A folyamatos fejlődéssegítés azt jelenti, hogy a pedagógus sokféle elvégzendő aktivitással, tevékenységgel, változó tartalmakkal évekig működteti az eredményes iskolakezdés előfeltételét képező kritikus pszichikus komponenseket. Mivel az egyéni, a páros, a csoportos, a kooperatív tevékenységek és tartalmaik is változók, végzésük azok számára sem érdektelen, akikben már optimálisan működik az eredményes iskolakezdés feltételét képező pszichikus komponens. Az ilyen indirekt tanulás (későbbi életkorban a direkt tanulás) és annak segítése lehetővé teszi, hogy a különböző fejlődési szinten lévő gyerekek heterogén csoportokban, osztályokban fejlődjenek, hogy a szóban forgó kritikus pszichikus komponens indirekt használó gyakorlása mindaddig a tudatos fejlődéssegítés tárgyát, feladatát képezze, amíg mindenki el nem jut az elsajátítási kritérium fejlettségi szintjéig.

### **A létfontosságú kritikus pszichikus komponensek jól motivált eredményes fejlődéssegítésének szervezése és megvalósítása**

A fenti feltételek megléte, működőképessége birtokában az eredményes iskolakezdésre történő felkészítés alapvető eszköze a hatásos motiváltság, és a létfontosságú pszichikus komponensek eredményes fejlődéssegítésének szervezése és megvalósítása. Az önjutalmazó motivációról már említés történt. Most a kisgyermekkorban használatos motivációkkal együtt lesz szó előkészítésükről és gyakorlati alkalmazásukról. Ehhez kapcsolódik a fejlődéssegítés gyakorlatának szemléltetése.

A sokféle motiválás, motiváltság közül gyermekkorban az önjutalmazó (intrinzik) motiváció segíti leghatékonyabban a szándéktalan tanulást. Az óvodában és az elemi iskolában ennek domináns működtetésére van szükség (ez nem azt jelenti, hogy másfajta motivációt nem használhatunk, hogy későbbi életkorban nem lenne fontos az önjutalmazó motiváció).

Pedagógiai szempontból célszerű különbséget tenni az élményérdekeltség és az eredményérdekeltség dominanciájú motiváció/aktivitás között. Az alábbi szemléltető összefoglalás ezt a különbséget mutatja. Az eredményérdekeltségű motivációnak/aktivitásnak valamilyen teljesítmény a domináns jellemzője (miközben, illetve az aktivitás befejezésekor különböző erejű kellemes/kellemetlen élmény is keletkezik). A teljesítmény sikere/kudarca sokféle késztetés hatására (szükséglet, hajlam, szokás, sikervágy, kudarcfélelem stb.), engedelmességgel fogadva vagy kényszer hatására valósul meg. Az ilyenféle motivációk és motiváltságok közismertek és rendszeresen alkalmazottak. Most csak az élményérdekeltségű motiváció, motiváltság, aktivitás sajátosságainak, és a gyermekkorban tanulásban betöltött döntő szerepének kiemelése érdekében esett szó az eredményérdekeltségű motivációról, aktivitásról.

#### **A M O T I V Á L T S Á G S Z I N T J E I** **é l m é n y é r d e k e l t s é g ű   e r e d m é n y é r d e k e l t s é g ű** **élvezettel, örömmel, szívesen, késztetéssel, engedelmesen, kényszerrel** **VÉGZETT AKTIVITÁS/TEVÉKENYSÉG**

Az élményérdekeltségű motiváció/motiváltság és indirekt tanulási funkciójú aktivitásának működését, lehetőségének szervezését és megvalósítását az alábbi példák szemléltetik. Az óvodákban előfordulnak szikongó élvezetet kiváltó aktivitások. Például a teljes csoport egy cselekményes szöveget mond/kántál, amit a csoport megfelelő együttes, elemi csoportos, páros felelő, testbeszélő, cselekvő aktivitással követ. A cselekményes

szöveg szerint haladva jut el a csoport a sikongó élvezetet, boldogságot kiváltó, végkifejletet eredményező befejezéshez. Az ilyen néhány perces élvezetes játék közös aktivitása kellemes/vonzó viszonyulást vált ki. A rendszeres alkalmazás megerősíti ezt a pozitív viszonyulást az óvoda, az óvónő, a résztvevő társak iránt, segíti a szociális fejlődést. Az ilyen viszonyulás az eredményes fejlődéssegítés kritikus előfeltétele. Ahhoz, hogy naponta lehessen ilyen élményben részesülni, minimum néhány tucatnyi ilyen élvezetes játékra van szükség. Sajnos jelenleg nem minden óvodában élnek ezzel a fejlődéssegítő lehetőséggel. A rendszeres, naponta megvalósuló használat csak kevés óvodában fordul elő. Ennek meg kell teremteni a feltételeit. Mindenekelőtt össze kell gyűjteni az országban meglévő, használatos ilyen élvezetes játékokat. Érdemes új élvezetes játékokat alkotni, ezeket kipróbálni. A meglévő élvezetes játékokat hozzáférhetővé kell tenni (írott, mozgóképes változatokban). Természetesen nemcsak a példaként szemléltetett típusú élvezetes játékok léteznek, létezhetnek. Érdemes ezeket feltárni, hozzáférhetővé tenni, bevonni a naponkénti megvalósulásba. Fontos követendő szempont, hogy az alkalmazásokat a gyerekek pozitív viszonyulásai alapján válasszuk meg, valamint a saját választásuk alapján. Az élvezetes játékok az elemi iskolában is (különösen az első három évfolyamon) naponta alkalmazandók az üres közepű tanteremben az egyik tanóra fele táján kikapcsolódó pihenésként.

A magyar óvodák (nemzetközi összehasonlításban is) túlnyomóan kiválóan működnek. Ez többek között annak köszönhető, hogy a gyerekek idejük nagy részét örömteli aktivitásokkal töltik, hogy nem vált általánossá sem a magára hagyó „öntevékenység”, sem az „eliskolásítás”, vagyis a késztetéssel, engedelmeskedtetéssel, kényszerítéssel megvalósítani törekvő direkt tanítás, tanulás. Az örömműködésnek, vagyis az örömmel végzett egyéni, páros, elemi csoportos, teljes csoportos aktivitásnak (például mesehallgatás, rajzolás, gyurmázás, éneklés, elemi csoportos versengő/együttműködő játékok stb.) igen gazdag eszközrendszere és módszertani kultúrája működik óvodáinkban (ezek az iskola első évfolyamain is alkalmazandók). Az örömműködés rendszeres (naponta történő) alkalmazása az iskola első évfolyamain jelentős mértékben növeli az iskola, a tanító iránti pozitív viszonyt, hozzájárul a gyermekek szociális és értelmi fejlődéséhez, sikeres iskolakezdéséhez.

Különös jelentősége van a mesehallgatásnak a szociális és az értelmi fejlődés segítésében. Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte minden nap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan is azoknál, akiknek nem szoknak mesélni (Nagy, 1980, 309. o.). Ezért érdemes feldúsítani a mesélést. A kísérletek szerint a teljes csoportnak naponta kétszer, a fáziskéséses gyermekeknek kedvezményként harmadszor is előnyös rövid (néhány perces) mesét elmesélni (az ilyen mesék példaként szolgáló gyűjteményét, funkcióit lásd: Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A kedvenc meséket néhány nappal később ajánlhatjuk ismétlésre, illetve kérdezzük, hogy melyiket meséljük. Az örömmel többször, sokszor hallgatott *kedvenc mesék* nagymértékben hozzájárulnak az anyanyelv fejlődéséhez is.

A szívesen végzett indirekt tanulást segítő játékos tevékenységek gazdag, változatos eszközrendszerrel, módszerekkel működnek az óvodákban. Az elemi iskolákban, különösen az első három évfolyamon az eredményesség javulása érdekében nagy szükség lenne az ilyen fajta szándékos fejlődéssegítés rendszeres alkalmazására. Az utóbbi évtizedekben központilag támogatott széles körű kutatások, fejlesztések, kísérletek valósultak meg, amelyek kiegészítik az óvodákban szívesen végzett tanulássegítő játékos tevékenységek eszköz- és módszerrendszerét, melyek az elemi iskolák első évfolyamain is alkalmazandók. Ezt szolgálja a DIFER módszertani könyvsorozata is. Például: a szociális fejlődés segítése (Zsolnai, 1989), a beszédhanghallás fejlődésének segítése (Fazekasné, 2006), az írásmozgás-koordináció fejlődésének segítése (Miskolcziné, 2005), a gondolkodás fejlődésének segítése (Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009). A számoláskészség

fejlődését segítő kötet soksorosított változattal vesz részt a Józsa Krisztián vezetésével folyó longitudinális kísérletben, amely az eredményes iskolakezdés megvalósíthatóságának utolsó ellenőrzését és alkalmazásának gyorsabb terjedését szolgálja. (Néhány újabb témakör előkészítő kutatásai befejeződtek, mások folyamatban vannak.) A szívesen végzett játékos fejlődéssegítés jellemzőinek szemléltetését a megjelenésre váró számoláskészségről szóló könyv is szolgálja. Itt csak egy példa jellemzi a szívesen végzett indirekt tanulást eredményező aktivitások közül a többszatornás aktivitás funkcióját, folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítésének jelentőségét.

Az elemi számolási készség (számlálás 0-tól 21-ig és vissza, számkör-átlépés, manipulatív számolás, számkép, számolvás) fejlettsége az eredményes iskolakezdés kritikus feltétele (az adatokat lásd: Józsa, 2004, 17. ábra, 50. o.). Ez a tudás nem csupán készség, hanem az értelmi fejlődés segítője, jellemzője is, szorosan összefügg az intelligencia fejlettségével (az okokról rövidesen szó lesz). Az iskolába lépő gyermekeink 21 százalékának optimálisan fejlett az elemi számolási készsége, 27 százaléka pedig befejező szinten lép be az iskolába. Vagyis 48 százalékuk a sikeres iskolakezdéshez biztos alapokkal rendelkezik. További 30 százalékuk haladó szinten kezdi meg tanulmányait, ami egy részüknek kellő segítséssel elegendő kiindulás, más részüknek nem elég az eredményes iskolakezdéshez. Sajnos 5 százaléknyan előkészítő (még az ötös számkörben is bizonytalan), 17 százalékuk pedig kezdő szinten lép az iskolába. A sikertelen haladó szintűeket is figyelembe véve, az iskolába lépők közel harmadának az eredményes iskolakezdése bizonytalan. Ennek súlyos következményeit lásd fent.

Nagyon fontos, hogy a számlálási készség 0-tól 21-ig és vissza elfelejthetetlenül, tökéletesen, hiba nélkül működjön. Enélkül minden homokra épül. Ám ez önmagában véve csak egy merev készség. Egyfelől rugalmassá kell fejleszteni (bármely pontról tudják folytatni, bármely szám előtt és mögött lévő számot a számsorba történő visszatérés nélkül tudják használni). Másfelől a számok egy bonyolult pszichikus hálózat elemei, amely elemek egymást, az egész hálózatot aktiválják optimális fejlettség esetén.

A csoportos hangos számlálás (0-tól 6-ig és vissza, ennek elsajátítása után 0-tól 11-ig és vissza, végül 0-tól 21-ig és vissza) kétszatornás indirekt tanulás: mondják és hallják. (Az ötös, tízes, húszas számköröket követő szám a számkör-átlépés kialakulását segíti elő.) Ha a számok kimondása, hallása valamilyen cselekvéssel együtt történik (lépkedés előre és hátra, tárgyak felhalmozó és elfogyasztó rakodása stb.), akkor negycsatornás (mondás, hallás, cselekvés, látás) indirekt tanulás valósul meg. Ha a tárgyak darabszámát szemléltető képek fölött szerepel a számok írott neve, ezek fölött pedig a szám jele a

---

*A magyar óvodák (nemzetközi összehasonlításban is) túlnyomóan kiválóan működnek. Ez többek között annak köszönhető, hogy a gyerekek idejük nagy részét örömteli aktivitásokkal töltik, hogy nem vált általánossá sem a magára hagyó „öntevékenység”, sem az „eliskolásítás”, vagyis a késztetéssel, engedelmeskedtetéssel, kényszerítéssel megvalósítani törekvő direkt tanítás, tanulás. Az örömmel végzett egyéni, páros, elemi csoportos, teljes csoportos aktivitásnak (például mesehallgatás, rajzolás, gyurmázás, éneklés, elemi csoportos versengő/együttműködő játékok stb.) igen gazdag eszközrendszere és módszertani kultúrája működik óvodáinkban (ezek az iskola első évfolyamain is alkalmazandók).*

---

táblán/kivetítőn/papíron, akkor a négycsatornás hálózat kiegészül három absztrakciós szintű csatornával, pszichikus hálózattal. (Valaki mutatja a dolgok darabszámának képét, a darabszám szóképét, vagy a darabszám számjegyének képét. A csoport kimondja/hallja a mutatott/látott számosság három egymás fölött lévő képét. (A számok írott szavainak látásához nem kell tudni olvasni, a szó vizuális alakja alapján a felismerés megvalósulhat, ha előbb rendszeresen a darabszám képére történik a mutató, kimondás). Ezeknek a pszichikus hálózatoknak a kialakulása a gyerekek többségénél spontán módon megvalósul. Jelentős részüknél csak részben, egy szűkebb részüknél alig.

Mivel ezekre épülnek a továbbiak (a tulajdonságok számosságai, a negatív számok, a törtek, a szimbólumok stb.), ezért az eredményes iskolakezdés érdekében az említett pszichikus hálózatokat naponta ismételt, évekig gyakorolt többscsatornás, szívesen végzett játékos aktivitással mindenkiben állandósult pszichikus komponensrendszerekké kell fejleszteni. A mértékváltáshoz szükséges pszichikus hálózatok fejletlensége az egyik oka például annak, hogy a pozitív egész számokkal végzendő legegyszerűbb mértékegységváltások, amelyek az alsó tagozat tananyagai, sokakban nem működnek (az 5., 8., 12. évfolyamokon a tanulók 29, 37, illetve 82 százaléka tudja eredményesen használni ezeket az elemi mértékegységváltásokat, és egyáltalán nem működnek a tanulók 42, 27 és 7 százaléknál, lásd: Nagy, 1973, 50. o.). Az elemi többscsatornás hálózatok kialakulatlansága az esetek többségében a diszkalkulia kiinduló oka. (A többscsatornás fejlődéssegítés általános módszertanának összefoglalását lásd: Nagy, 2010, 445. o.).

### **A kísérletek, alkalmazások eredményeinek ismerete, hasznosítása és a rugalmas beiskolázás hatékony működtetése**

Az utóbbi évtizedekben az eredményesebb iskolakezdés érdekében többféle kísérlet valósult meg (a befejező, a terjedést segítő kísérlet Józsa Krisztián vezetésével jelenleg is folyik). A múlt század végén megvalósult kísérletekből az eredményes olvasástanítás előfeltételét képező beszédhanghalló készség fejlődéssegítésének eredménye a következő: A készség országos spontán és a kísérletben résztvevők optimális elsajátítást elérők aránya a nagycsoport elején 26,28, a nagycsoport végén 40,56, az első osztály végén 55,96, a második évfolyam végén 62,98 százalék. Az iskolába lépők az országos átlaghoz viszonyítva a kísérlet eredményeként 16 százalékkal többen érték el a beszédhanghallás elsajátítását. Vagyis ennek a létfontosságú készségnek az optimális elsajátítása a kísérletben alkalmazott módszerekkel megvalósítható, az eredményesebb olvasástanítást a fejletlen beszédhanghallás nem akadályozza. Jelenleg még az iskolába lépők 5 százalékaiban teljesen kialakulatlan, további 2 százalékaiban bizonytalan fejlettségű a beszédhanghalló készség. Az ő számukra az olvasástanítás erőltetése diszlexiás tünetek következményével jár. A többi kritikus készség esetében ennél alacsonyabb, de az országos átlaghoz viszonyítva jelentősen jobb eredmény született. (Kivéve az összefüggés-kezelés elemi képességét, ami a kísérlet ellenére az országos szinteken maradt. A tapasztalatok alapján alapos továbbfejlesztés történt [Nyitrai, 2009]).

A lényegét a különböző kritikus készségek összevont (DIFER-index) adatai mutatják. Az országos átlag és a kísérlet átlaga a középső csoport elején 44,44, a középső csoport végén 62,69, a nagycsoport végén 74,83 százalékpont. Az előkészítő és kezdő szinten iskolába lépők (vagyis az eredményes iskolakezdésre képtelenek) országos aránya 15, a kísérlet eredményeként csak 6 százalék. A befejező és optimális szinten iskolába lépők (vagyis az eredményes iskolakezdéshez biztos alappal rendelkezők) országos aránya 46, a kísérletben résztvevőké 79 százalék (Józsa és Zentai, 2010, 33–34. táblázat).

A különböző kísérletek alapján megállapítható, hogy elterjedő alkalmazásuk lényegesen javítja/ javítaná az eredményes iskolakezdést. A fent ismertetett rendszeres osztályszintű mérések adatainak rögzítése az egyéni fejlődési mutató füzetben lehetővé teszi a

fejlődési folyamatok nyomon követését. Ez segíti a pedagógusok fejlődéssegítésének önelemzését, javítását. A gyermek és a szülő számára lehetővé válik a fejlettség elérendő szintjéhez viszonyító értékelés megismerése, amely azt mutatja, hogy hol tart a gyermek, mit kell majd még elérni. A rendszeres országos reprezentatív felmérések lehetővé teszik a kritériumorientált hozzáadott érték megismerését, melynek segítségével a pedagógusok saját teljesítményüket elemezhetik, javíthatják. A országos és intézményi szintű adatok lehetővé teszik a közös intézményi szintű elemzést az intézmény eredményességének fejlődése érdekében. (A kritériumorientált hozzáadott érték azt mutatja, hogy a fejlődés induló és az aktuálisan elért szintet az elérendő optimális elsajátítási kritériumhoz és az országos fejlődési szintekhez viszonyítjuk. Ebből megtudhatjuk, hogy milyen eredményt értünk el a hagyományos fejlődéshez viszonyítva adott induló fejlettségi szintű gyermekekkel). A kutatók/fejlesztők az adatokból az eredményesség javulását szolgáló problémákat, témákat, kutatási/fejlesztési feladatokat ismerhetnek fel.

A rugalmas beiskolázási rendszer az eredményes iskolakezdést szolgálja azáltal, hogy a legkevesbé fejlett iskolaköteles gyermekek (akiknek a DIFER-indexe 50 százalékpontnál alacsonyabb) még egy évig óvodások maradnak. Ezek országos aránya 15 százaléknyi, az eredményes iskolakezdést szolgáló óvodai fejlődéssegítésben résztvevők esetén 6 százaléknyi, de a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű körzetekben az ilyen gyerekek aránya 10–20 százaléknyi is lehet. Ezeket a gyerekeket jövőjük és a társadalom érdekében további egy évig feltétlenül óvodába kell járatni. Az utóbbi években megnövekedett a szülői kérésre óvodában maradó iskolakötelesek száma. Ennek elhatalmasodását egyszerűen meg lehet szüntetni: a 75 százalékpont fölötti fejlettségi szintű iskolaköteles gyerekeket kötelezően iskolába kell járatni (ezek országos aránya 46, a kísérletben részt vevők esetén 79 százalék). Dönteni a haladó szintet, azaz a 65–75 százalékpontot elérők esetében kell (ezek országos átlaga 39, a kísérletekben résztvevők esetében 15 százalék). A döntés egyik szempontja lehet az életkor. Hatéves korban még igen jelentős az egy évnyi naptári életkor közötti különbség. Ezért akik csak néhány hónappal idősebbek az iskolaköteleesség kezdeti időpontjától, őket 65–70 százalékpontos eredmény esetén óvodába, akik pedig 9–10 hónappal idősebbek, azokat iskolába javasolhatjuk. Ezekben az esetekben a szülő véleménye is figyelembe veendő a döntésnél.

A fenti rendszer megvalósulása és eredményes működtetése esetén lényegesen javul az eredményes iskolakezdés lehetősége, de még sok elsős tanuló nem jutott el az optimális (a 85 százalékpont feletti) elsajátítási szintig. Ezért az iskola első 1-2. évfolyamán rendszeresen használni kell a fentiekben szemléltetett néhány perces játékos indirekt tanulást eredményező aktivitásokat. Különösen vonatkozik ez az írásmozgás-koordinációra, a számoláskészségre és a meséléses/beszélgetéses gondolkodásfejlesztésre. Az írásmozgás-koordináció fejlődése erősen érésfüggő, ezért az írástanítást célszerű a második félévben elkezdni. Az első félévben ennek előkészítését kell elvégezni, ezáltal csökkenthető a diszgráfiás esetek kialakulása (ebben segítenek *Miskolcziné*, 2005 46–56. oldalain lévő játékos gyakorlatok). Az elemi számoláskészség fejlődéssegítését az óvodában végzett aktivitások példái szerint célszerű megvalósítani az első félévben. A gondolkodásfejlesztést napi néhány perces csoportos beszélgetéssel célszerű az első évfolyamokon is végezni (ezt szolgálja a *Fejlesztés mesékkel* című könyv [Nagy, Nyitrai és Vidákovich, 2009]).

\*

Az eredményes iskolakezdés fentiekben vázolt megoldási lehetőségét (ami az eredményesség lényeges javulásának kiinduló feltétele) néhány év alatt meg lehet valósítani. Ennek tárgyi és személyi feltételei viszonylag szerény költségekkel létrehozhatók (kivéve az óvodai férőhelyek teljességét, amit az eredményesebb iskolakezdés programja nélkül is meg kell valósítani).

## Az alsó és a felső tagozat közötti átmenet fejlődést gátló hatásának feloldása

A fentiekben adatok szemléltették, hogy a felső tagozatba, az 5. évfolyamba belépő tanulók negyede, harmada nagyon alacsony szociális és értelmi fejlettségi szintjével alkalmatlan a szaktantárgyi oktatásra. Ezért egy részük fejlődése leáll, másrészüik fejlődése a többi tanulóhoz viszonyítva lényegesen lassabb. Ezek a tanulók a szakiskolákból lemorzsolódnak, a 10. évfolyamba eljutók átlagos fejlettségi szintje csak az 5–6. évfolyamos tanulók átlagos fejlettségi szintjét éri el. Az eredményes szakiskolai képzéshez lényegesen fejlettebb tanulókra lenne szükség. Az eredményesebb iskolakezdés fentiekben jellemzett javulásának megvalósulása számottevően javíthat a helyzeten, de ez nem elég, ugyanis a gyermekkorúak még nem alkalmasak a szaktantárgyi oktatásra. Kivéve a legfejlettebb 10–20 százaléknyi tanulót, akiknek többsége naptári életkorával és fejlettségével a többiekénél közelebb van a serdülő korhoz. Vagyis a serdülőkor előtti szaktantárgyi oktatási rendszer alacsony eredményessége, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek növekedése az egész oktatási rendszer, különösen a szakiskolai képzés eredményesebbé válásának alapvető gátja.

Nem véletlen, hogy az elemi iskola a világ legtöbb országában a serdülő kor kezdetéig tart. Vagyis a szaktantárgyi oktatás közvetlenül a serdülőkor előtt vagy a serdülőkorúak számára kezdődik. Az sem véletlen, hogy a 6 évfolyamos elemi iskola több mint fél évszázaddal ezelőtt nálunk is megjelent, de általánossá válását megakadályozta, hogy az alгимnázium, a polgári iskola a 4. évfolyam után kezdődött. A meglévő rendszer mind a mai napig növeli a tanulók közötti fejlettségbeli különbségeket, ami máig eljutott odáig, hogy a beiratkozók többsége számára lehetetlenné vált a szükséges színvonalú szakiskolai képzés. Az azonos évfolyamba járó tanulók között egyre szélsőségesebbé váló fejlettségbeli különbségek gátolják az egész közoktatási rendszer eredményességének fejlődését. Az sem véletlen, hogy ismételt felmerül és egyre szélesebb körűen támogatott a 6 évfolyamos elemi iskola létrehozásának szükségessége.

A 6 (3+3) évfolyamos elemi iskola létrehozása lényegesen lecsökkentené a 4. és az 5. évfolyam (az elemi iskola, és a szaktantárgyak tanításával működő iskolafokozat) közötti váltás fejlődést gátló és fejlettségbeli különbségeket növelő hatását. Megnyílna a lehetőség a szakiskolai képzésbe belépők lényegesen magasabb szintű szociális és értelmi fejlettségének megvalósítására (lásd a következő cím alatti részt). Csökkenne a jelenlegi rendszer fejlettségbeli különbségeket jelentősen növelő, szegregáló hatása.

\*

A 6 évfolyamos elemi iskola létrehozására, bevezetésének megkezdésére a program elfogadásától kezdve 3–4 évre van szükség. Ami a 6 évfolyamos elemi jellemzőit illeti, jelenleg csak előkészítő elgondolásokat lehet vázolni. A kiselvezetőnek nevezett jelenleg előforduló megoldás továbbfejlesztése és általános alkalmazása megfontolható. Az elemi iskola első három évében (a fentiek értelmében) sajátos fejlődéssegítő rendszert lenne célszerű működtetni, amihez sajátos felkészültségű tanítóokra lesz szükség (ez a feladat fokozatos továbbképzéssel megoldható). A 4–6 tanéves szakasz tantervét is át kell alakítani a jelenlegi szaktantárgyak összevonásával, tartalmainak és módszereinek gyermekkorhoz igazításával, továbbképzéssel (erre minimum 4–5 év szükséges az elfogadástól kezdve). Ami a módszereket illeti, a folyamatos kritériumorientált iskolakezdés programjának megkezdésétől számítva kritériumorientált fejlődéssegítéshez rendelkezésre állnak a diagnosztikus, kritériumorientált értékeléshez megfelelő tesztrendszerek, számos készség és képesség fejlődési folyamatai feltártak. Csapó Benő vezetésével nemzetközi összefogással a 6. évfolyam végéig használható diagnosztikus értékelő rendszer kidolgozása van folyamatban (a megjelenő könyvsorozatból lásd például: *Csapó és Szendrei*, 2011).



Elkészült a folyamatos kritériumorientált fejlődést megvalósító fejlődéssegítő rendszer SZÖVEGFER nevű programcsomagja az 5–6. évfolyam számára. A felmérés eredményeként országosan a tanulók 24 százalékának fejlődnek eredményesen használható szintre a kritikus készségei és képességei. A kísérlet eredményeként ez az arány 42 százalékra nőtt (Nagy, 2010, 101. ábra, 474. o., a kísérlet részletes ismertetését lásd: Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2007). Ezekre építve, a 4–6. évfolyamra igazítva a tantervet és a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítést, a diagnosztikus értékelés eszközeit ki lehet dolgozni, kísérletileg elő lehet készíteni a terjesztést. A költségeket illetően elegendő iskolaépület és pedagógus áll rendelkezésre. Csak a kutató, fejlesztő munka, a rendszer átszervezésének feladatai és a továbbképzések szervezése, megvalósítása terhelné a költségvetést.

### **A szakmai képzés megalapozása az általános alginmázium létrehozásával**

Jelenleg a 8 évfolyamos általános iskolára, a máshonnan lemorzsolódókra épül a betanító szakmai képzés (a munkahelyeken), a szakiskolai képzés, a szakközépiskolai képzés, az általános gimnáziumi képzés. Az érettségivel rendelkezők vehetnek részt a fokozatosan terjedő felsőfokú szakképzésben, a főiskolai, egyetemi, majd a PhD szakmai képzésben. Egyre nagyobb a jelentősége a szakmai továbbképzésnek. Az írás elején szembesülhettünk az általános iskolát befejezők nagy részének közismerten rendkívül alacsony szociális és értelmi fejlettségével. Ez különösen a szakiskolai képzés eredménytelenségének, csődjének az okozója, de akadályozza a középfokú képzés eredményességének fejlődését is. Ezáltal a felsőfokú képzés folyamatos színvonalcsökkenésének is az egyik oka. Az eredményesebb iskolakezdés és az 5. évfolyammal kezdő szaktantárgyi oktatás a fejlődést lelassító, leblokkoló hatásának feloldása az elemi iskola két tanéves meghosszabbításával és a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítés alkalmazásával nem elegendő.

A mindenkire kötelező szaktantárgyi általános képzés tanéveinek növelésére is szükség van az eredményesség lényeges javulásának a megvalósulásához. Ez a 6 évfolyamos elemi iskolára épülő 7–10. (négy) tanéves általános alginmáziummal kínál megoldást. Az országok többségében a közoktatási rendszer elemi iskolával, alsó fokú és felsőfokú középiskolával működik. Valamikor nálunk is az elemi iskolára alginmázium és főgimnázium épült. Most persze gyökeresen más a helyzet. Az alginmázium és különösen a főgimnázium egy szűk kiváltságos réteget szolgált. Most az általános alginmázium minden felnővekvőre egységesen kötelező lehet. Ezáltal válhat lényegesen eredményesebb az erre épülő szakmai képzés. A jövőben a két tanéves szakirányú főgimnáziumot is mindenkinek el kell majd végeznie, érettségit kell szereznie. Ugyanis a felsőfokú képzésnek is általánossá kell válnia, ha gazdasági, társadalmi fejlődésünket fontosnak tart-

---

*Az ifjúkor elején a tanulók többségében megjelenik a pályaválasztás igénye. Némelyekben a választandó irányok is kialakulnak. A tisztán általános képzés ebben az életkorban már sokak számára nem kívánatos. A mai iskolarendszerben ennek az igénynek a kielégítését a tagozatos osztályok, a választható tantárgyak, foglalkozások szolgálják. A szakirányú 2 tanéves főgimnázium ezt az igényt és a továbbtanulás előkészítését szolgálja. Például a közös alapokkal (vagyis néhány közös tantárggyal), továbbá két főirány (például humán és reál) közül kelle-  
ne választani.*

---

jük. Van olyan ország, ahol a munkaképes népesség 90 százaléka felsőfokú képzettséggel rendelkezik, ennek is köszönhetően gyorsan fejlődik. A lényegesen eredményesebb kötelező oktatás, az általánossá váló eredményesebb felsőfokú oktatás megvalósulása nélkül nem remélhető az eredményesebb gazdasági és társadalmi fejlődésünk. A felsőfokú oktatás általánossá fejlesztése (a közszemlélettel ellentétben) nemcsak a gazdasági fejlődés, a munkaerőpiac kiszolgálása miatt szükséges (sokak szerint csak ezt kell szolgálnia), hanem mindenekelőtt az egyének és társadalmunk lényegesen fejlettebb szociális, intellektuális, kulturális életminőségének érdekében.

\*

A négy évfolyamos általános algimnázium létrehozásához rendelkezésre állnak az épületek és a szaktanárok is. A négy évfolyamos felső tagozatos iskolák e célra felhasználhatók. Továbbá a csökkenő létszámú évfjáratok következtében a gimnáziumok és a szakközépiskolák is létrehozhatnak általános algimnáziumot a 7–8. évfolyamos tanulók befogadásával. A 3+3 évfolyamos elemi iskola kiépülését követve a 7. évfolyamon lehet kezdeni az algimnáziumi szaktantárgyi oktatást. Eleinte a felső tagozat tantervével, taneszközeivel és módszereivel. Közben elkészülhetnek az átdolgozott tantervek és a tankönyvek szükséges módosításai. Számos kritikus készség és képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus értékeléshez rendelkezésre állnak az eszközök, amelyekkel megtörtént a fejlődési folyamatok országos reprezentatív feltérképezése. Néhány év alatt a további tesztrendszerek kifejleszthetők, a fejlődési folyamatok kritériumorientált diagnosztikus feltárása elvégezhető. A rendszeres osztályszintű valamint országos reprezentatív értékelő rendszer létrehozható és működtethető. Közben a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítő rendszer kutató/fejlesztő munkálatai, kísérletei elvégezhetők, és megfelelő továbbképzésekkel a működtetés megvalósítható. Mindez 4–5 év alatt viszonylag szerény költségekkel létrehozható. Amíg a felsőfokú szakképzés fokozatosan általánossá nem válik (ez 15–25 év múlva valósulhat meg), addig túlnyomóan az általános algimnáziumra épülő szakiskolai képzés szolgálná az eredményesebb szakképzés megvalósulását.

Az ifjúkor elején a tanulók többségében megjelenik a pályaválasztás igénye. Némelyekben a választandó irányok is kialakulnak. A tisztán általános képzés ebben az életkorban már sokak számára nem kívánatos. A mai iskolarendszerben ennek az igénynek a kielégítését a tagozatos osztályok, a választható tantárgyak, foglalkozások szolgálják. A szakirányú 2 tanéves főgimnázium ezt az igényt és a továbbtanulás előkészítését szolgálja. Például a közös alapokkal (vagyis néhány közös tantárggyal), továbbá két főirány (például humán és reál) közül kellene választani. Ezen belül néhány konkrétabb választható szakirány szerepelhet. Továbbá kötelezően és szabadon választható tantárgyak segíthetik a pályaválasztás, az eredményes felsőfokú tanulás előkészítését (részletesebben lásd: Nagy, 2008). E néhány mondat csak utalás arra, hogy mi a funkciója, jellemzője a szakirányú főgimnáziumnak. A téma részletes kidolgozása előkészítő kutatásokkal, fejlesztésekkel, kísérletekkel valósítandó meg.

### Irodalom

Benda József (2007): *Örömmel tanulni. Humanisztikus kooperatív tanulás*. Agykontroll Kft., Budapest.

Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64. sz. 723–733.

Csapó Benő és Szendrei Mária (2011, szerk.): *Tartal-mi keretek a Matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghál-lás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghál-lás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Gerebenné Várbíró Katalin, Nagy József és Vidákovich Tibor (1989): *A differenciált beiskolázás*

*néhány mérőeszköze.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 103–116.

Józsa Krisztián (2004): Az elemi alapkészségek rendszere. In: Nagy József, -Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2010): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcsomaggal: módszerek és eredmények. In: Nagy József: *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás.* Önkönet, Budapest.

Miskolcziné Radics Katalin (2005): *Az írásmozgáskoordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (1972): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18. 2–4. sz. 31–38.

Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (1973): *Alapműveleti számolási készségek.* Acta Universitatis, Szeged.

Nyitrai Ágnes (2009): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József, Nyitrai Ágnes és Vidákovich Tibor: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: módszerek. In: Nagy József: *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó (1989): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.



A Gondolat Kiadó könyveiből